

Gladys Lopreto  
UNLP, ISFDyT 9  
[gladys.lopreto4@gmail.com](mailto:gladys.lopreto4@gmail.com)

## HABLAS EN EL AULA

### La diversidad lingüística en la institución escolar

Agradezco esta convocatoria que me permite presentar los trabajos personales y de equipo<sup>1</sup> de los últimos decenios, sistematizados en el libro que traigo a este evento, titulado: *Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar.*<sup>2</sup> Es producto del trabajo de cátedra, seminarios, proyectos de investigación y de extensión, y está pensado para la comunicación y la formación docente, y es mi propósito presentarlo en esta ponencia para que pueda ser conocido y llegar a sus destinatarios. Ubicado en el cruce entre lenguaje y educación, tiene como frase fundante “**la educación es diálogo**” de Paulo Freire. Frente a las diferencias sociales observables y la presencia importante de población de origen migrantes nos preguntamos: *qué pasa con la diversidad cultural y lingüística existente en nuestra sociedad ante la actitud generalmente prescriptiva, normativa, de la escuela.*

Al elegir ese espacio coincidimos con lo que afirma otro de los grandes en el tema:

A partir de las cuestiones concretas que plantea el uso escolar del lenguaje se pueden plantear a la vez las cuestiones más fundamentales de la sociología del lenguaje (o de la sociolingüística) y de la institución escolar. En efecto, creo que la sociolingüística habría escapado antes de la abstracción si se hubiera dedicado, como lugar de reflexión y de constitución, a este espacio tan particular pero tan ejemplar que es el espacio escolar, si hubiera tomado como objeto este uso tan particular que es el uso escolar del lenguaje. (Bourdieu 2000a 95)

Por razones de factibilidad y por elección hemos seguido para este estudio métodos cualitativos: estudio de casos, descripciones etnográficas y estudios de discurso.

---

<sup>1</sup> Sobre el tema dirigí Proyectos interdisciplinarios de Investigación y Extensión en los que participaron Dra. Rosboch, Prof. Fernández, Prof. Scotti, Lic. Rezzónico y otros graduados y estudiantes de Letras, Comunicación, Educación, (2003-2009).

<sup>2</sup> *Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar.* Buenos Aires, Dunken. La edición impresa salió en diciembre 2019, razones de conocimiento público impidieron entonces su difusión. 1ra edición e-book por EDULP 2018, Link <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70104>

**Introducción.** Nuestro primer aporte fue el trabajo de cátedra “Prólogo a la violencia” (1996), un estudio sobre el encuentro de alumnos, maestros y autoridades de dos escuelas públicas, que fue noticia de los medios: una de San Francisco Solano y otra del Barrio Belgrano (CABA), en el que se hacía evidente las diferencias de clases económico-sociales y sus consecuencias a nivel escolar.

Ya veníamos interesados en la problemática en nuestra región, donde, por el incremento de migraciones de provincias y países limítrofes hacia zonas urbanas (Archenti 2005) había ido cambiando la composición de la población escolar con una mayor presencia de niños, generalmente de condición humilde, hablantes de distintas variedades de español con contactos de lenguas originarias, situación no asumida por las instituciones educativas. El primer trabajo de investigación sobre el tema fue en 1999, cuando con la maestra y tesista G. Márquez hicimos el seguimiento de la alfabetización de un grupo escolar formado por unos 19 alumnos de 1er. grado (sin contar los que habían desertado), que estaba integrado casi en partes iguales por niños paraguayos y de provincias del NEA, bolivianos y locales, en proporción similar a como vimos después se daba en otras zonas del AMBA (Martínez, 2009, 17-32).

A ello siguieron otros trabajos de campo en escuelas públicas de las zonas N y O de alrededores de La Plata. Dada la amplitud del tema, nuestra atención fue hacia la inclusión de aquellos chicos migrantes o hijos de familias migrantes, la mayoría bilingües, procedentes de las zonas mencionadas, que mostraban impedimentos en la comunicación en la escuela, lo cual afectaba a su aprendizaje y consecuente promoción (además de problematizar la labor del maestro). Hicimos varios trabajos de investigación y seminarios sobre el tema que confluyeron en la “Primera Jornada Zonal sobre Multilingüismo e Interculturalidad en Educación”, realizada en La Plata el 14/07/2008.<sup>3</sup> Fruto de esa jornada fue la creación del blog “Hablas en el aula”, con el lema de P. Freire, pensado como red de textos sobre el tema y que a la vez el sitio funcionara como foro abierto, que planteaba en su portada los siguientes interrogantes:

El aula es un espacio de encuentro entre hablantes de distintos orígenes -algunos próximos, otros más lejanos- que traen costumbres, usos, palabras diferentes; en el

---

<sup>3</sup> Contaron con el aval institucional de: FPyCS y FaHCE de la UNLP, ISFDyT N° 9 (de DGCyE BA), más apoyo Municio. Disertaron: A. Archenti (CEAMCRI, FPyCS, UNLP), A. Martínez (CEIL, FAHCE, UNLP), M. Massone (Conicet, Inadi), C. Fernández (COMAHUE, AAL) M. Villamayor (DES, DGCyE BA), docentes e investigadores de espacios oficiales y alternativos.

centro, el docente. ¿Qué pasa en estos múltiples encuentros? ¿Hay diálogo? ¿Hay comunicación? ¿Se produce el aprendizaje?

Por entonces ya se leía en el Documento Curricular de la DGCyE: |

La escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.

Los autores del blog nos definíamos como:

un grupo de estudiantes y docentes que creemos en la escuela, en la comunicación, en la posibilidad de articulación entre los saberes académicos y la escuela, la sociedad.

Subrayo lo último porque generalmente es una deuda que tenemos de ambos lados. No todo lo académico, por supuesto, pero sí aquellos conceptos fundantes que generarían un cambio en las prácticas, y por otra parte la poca receptividad de los mismos desde los institutos formadores de docentes. En ese sentido y en especial para nuestra temática, resulta llamativo cómo la relación ‘variación-significado’, desarrollada por B. Lavandera en su libro de hace casi 40 años, que instala el término ‘variaciones’, fue durante mucho tiempo desconocida (y lo sigue siendo) en la escuela y en la formación docente. El tratamiento de la temática nos conduce primero a echar una mirada sobre la escuela.

**La escuela, el aula, el maestro.**<sup>4</sup> Destacamos en principio su importancia en nuestra sociedad. El maestro es, etimológicamente, *un grande*: así lo afirma no casualmente en su devenir la lengua, ya que esa palabra se remonta a una de las diez palabras-madres del proto-indoeuropeo (Alatorre 1989: 12-17), por lo que encontramos ese concepto desde los orígenes de la cultura. Esa maestra o ese maestro de todos los días en el aula, lo es: en edad por tratarse de un adulto, en formación pues es un profesional; como comparto el concepto de que la educación es un arte, me permito también pensarlo como un *artista* (de un arte efímero, el arte de la educación, que es el arte del día a día). Frente a la tendencia desvalorizadora de algunos sectores es bueno rescatar esos sentidos que encontramos en el término.

Reconocida la familia como *el más íntimo recinto de producción de la sistematicidad de una cultura* (Puiggrós 1995: 76), el espacio donde se produce el encuentro educativo es

---

<sup>4</sup> Necesitamos hacer aquí una aclaración de orden expresivo: pese a la justificada crítica feminista y a que en Inicial y Primaria la mayoría son maestras, por razones exclusivamente de factibilidad, salvo que la situación requiera lo contrario, usamos la variación masculina en sus valores tradicionales: el singular con sentido genérico, el plural para ambos géneros.

el aula. En un sentido amplio pueden serlo la pantalla, la calle, un libro, el zoom, pero, en este tipo de sociedad que hemos construido durante siglos la interacción personal, cálida, profundamente humana, que está en la base de la educación, se da cotidianamente entre la maestra o el maestro y los chicos, en el espacio enmarcado por las paredes del aula.

Es el espacio habitual del diálogo educativo. Para que este se dé, teniendo en cuenta la diferencia entre el maestro –el ‘grande’- y el niño –que justamente en esta región llamamos ‘el chico’-, debe cumplirse ese encuentro confiado y cálido. La diferencia generacional tiene su correlato en el lenguaje: de un lado el hablante maduro, la lengua escolarizada, la norma lingüística, mientras en el chico es esperable la inmadurez y los usos variados de la lengua, la presencia de lo diferente, ya que por edad y por comunidad de origen trae la diversidad cultural y lingüística del afuera, situación prevista en el mismo Diseño (D. C. Primaria, 1º,19).

Y si bien tenemos muchas formas de trascender sus límites materiales, *el aula es un espacio educativo insuperable*. Lo afirman muchos pensadores pero me interesó traerla en palabras del especialista en TIC Pablo Aristizabal (2015), antes de la pandemia. Se refiere al aula concreta, la de las cuatro paredes dentro de las cuales se da el encuentro humano, el diálogo, la interacción, que no impiden el ‘aula extendida’: hogar, libros, calle, Internet. Porque en su concepto de educación reconoce la importancia de los *contactos*, que permiten establecer conexiones, tejer redes, tal como trabaja básicamente nuestro cerebro mucho antes de que existiera la primera computadora u ordenador. No le restamos importancia a la tecnología –se suma a las que ya describió W. Ong (1982)- son extensiones que modifican al ser humano, quien sigue siendo un ser social, con afectos y emociones, de ahí que incluso los científicos de la informática reconocen que en todas las actividades humanas –incluida la educación- es imprescindible la cercanía de los cuerpos, las voces, el contacto verbal, el encuentro cara a cara.

Por ello el ‘aula extendida’ no se contrapone al aula de las cuatro paredes sino que puede tener su anclaje en ella y en la escuela que conocemos. Es más, necesita de ese anclaje así como necesita del docente: por el vínculo humano, porque cohesiona al grupo, lo guía, aporta el pensamiento crítico.<sup>5</sup> Ahí está el papel del maestro, por eso dirá el autor citado: *la escuela es clave para una nación, los maestros son clave para la educación*.

Y aunque todas las escuelas constituyen espacios públicos en tanto permiten al niño trascender el círculo familiar, se suele llamar así a la escuela común o estatal. Es esta la

---

<sup>5</sup> Si bien se reconoce que niños y jóvenes son más eficientes en el uso de Internet, estudios a nivel mundial afirman que solo un 2 % de los jóvenes es capaz de discernir la información relevante.

que viene siendo criticada y cuestionada desde la propuesta de alternativas que intentan ser superadoras pero la misma existe o sobrevive, tras un pasado de gloria, como destino de la mayoría de la población infantil. Una razón poderosa a su favor en nuestro país es su misma existencia; como institución y organización y por su historia está fuertemente arraigada en la sociedad argentina. Fue durante mucho tiempo –y para muchos sigue siéndolo- el espacio de socialización y de ingreso a los saberes, al mismo tiempo que el lugar donde todos los chicos pueden apropiarse de las herramientas para acceder a esos saberes y crecer en el conocimiento. Es verdad que no siempre es así, a pesar de lo cual sigue siendo un lugar insustituible por el hecho de que, mientras en la familia las relaciones necesariamente tienden a ser endogámicas, en la escuela predomina lo social, y no solo porque esté regida y controlada por el estado sino porque se produce en ella el encuentro con ‘el otro’ (Pineau) y lo que muchos autores ponen como máximo valor: la convivencia (Maturana, Touraine). Su importancia radica en que allí, en el día a día, se vive la experiencia de compartir un espacio, un maestro, un proyecto común, se crean lazos de pertenencia, se aprende en la interacción.

Esta última palabra la relacionamos casi siempre al aprendizaje, pero A. Heras Monner Sans (2005, 2012), en investigaciones realizadas en distintas escuelas del país nos dice que en el aula se dan otro tipo de interacciones, generalmente no tenidas en cuenta, de las que depende la posibilidad de aprendizaje. Unas son *tensas*, agresivas, y se hallan naturalizadas y aceptadas sobre todo con respecto al varón, a diferencia de otras a las que llama *armoniosas* y que encuentra más relacionadas con lo femenino. En esa dinámica encuentra que las conductas agresivas no se ocultan sino que se hacen públicas, lo que muestra la aceptación social de la violencia como algo normal en que los rasgos diferenciadores (color de piel, vestimenta, lenguaje) pueden volverse estigma, no por un valor intrínseco sino porque sirven a los grupos mejor posicionados para reforzar su lugar de privilegio.

El tema, aparentemente *in crescendo* en los tiempos actuales, además de favorecer una tendencia al encasillamiento del alumno,<sup>6</sup> es tratado en extenso por la autora y equipo, que señala la necesidad de tenerlo en cuenta frente a una ilusoria e ingenua creencia del carácter lineal de la enseñanza. Por todo ello la misma autora sintetiza:

---

<sup>6</sup> Nos referimos a encasillamientos del tipo *leen y no entienden, no hablan como chicos de tercer grado*, que suele escucharse en boca de docentes.

El aula es un espacio social signado por la alta complejidad y por la inestabilidad. La complejidad y la inestabilidad del espacio social del aula hacen que tanto los docentes como los alumnos participantes estén continuamente sometidos a tomar decisiones (Heras et als 2005).

Agrega que el origen de la violencia no estaría en la misma escuela sino en la sociedad en que está inserta, que favorece la demostración de poder, la valoración de la fuerza y del insulto.

El tema es polémico, ya que, si bien pensamos que la educación encierra un potencial democratizante (Touraine), por otro lado y con respecto a hechos de discriminación sociocultural, hay quienes afirman que ‘las fronteras nacen en la escuela’ como leímos en el Portal ABC (2008).<sup>7</sup> Esta afirmación es cuestionable, nos inclinamos más bien a pensar que lo de afuera se hace presente en el aula, a tal punto que aparecen allí los conflictos de la sociedad que se agudizan en momentos de crisis sociales. De hecho, en el mismo artículo, un funcionario de Inmigración opina: *El aula refleja la realidad exterior, así que más que preguntar qué está haciendo la escuela deberíamos plantearnos qué estamos haciendo en la sociedad.*

El tema es complejo, podemos decir que escuela y sociedad son un todo, en el que –como señalan Archenti yTomas (2005, 15), se da un proceso dialéctico complejo del que participan tanto la sociedad migrante como la sociedad receptora, lo cual *involucra la construcción social de sistemas clasificadorios que apelan a la diferencia para establecer fronteras nosotros / ellos al interior de la sociedad toda.*

Es cierto que el aula es un lugar de pertenencia para el grupo de chicos y docente. Para el niño o adolescente se trata de una etapa importante en la formación de la identidad, por lo que no podemos dejar de ver la importancia de estos hechos que, a más de métodos, estrategias, recursos y planificaciones, también son constitutivos de la experiencia de aprender en ese espacio.

**Las hablas.** En este punto asumimos los conceptos de José del Valle (2015): *el lenguaje como sistema no existe con independencia de las prácticas en que se manifiesta.*<sup>8</sup> Eso nos permite definir como nuestro tema **el habla**, que, si bien comprende tanto la realización oral como escrita (Hudson), en este trabajo nos interesa en su **realización**

---

<sup>7</sup> Portal ABC (2008) “Las fronteras nacen en la escuela” <http://www.abc.gov.ar>. No es un texto original, fue tomado de una publicación de España.

<sup>8</sup> A diferencia de las separaciones tradicionales en ‘lenguaje, lengua, habla’ o ‘sistema, norma, habla’

**oral**, primitiva pero siempre actual, fundadora del fenómeno del lenguaje: la que se produce en la “interacción cara a cara”, en el aula como espacio.

En esa interacción entre docente y alumnos y también entre pares, en ese espacio propio de un grupo que convive y comparte sentimientos y experiencias durante un año escolar o más, pese a que comprende también elementos no verbales: gestos, movimientos, etc., el vínculo lingüístico tiene una importancia fundamental. Es además una de las maneras más importantes en la que uno expone su imagen personal a la evaluación de los demás –incluida la institución escolar- tanto a través de lo que uno dice como de la forma en que lo dice (Hudson 1981: 117 ss).

Tuvimos varios casos de niños que no hablaban en clase –por inhibición, inseguridad, desconocimiento- y de maestros que se movilizaron y consultaron sobre cómo ayudarlos a salir del silencio, a veces con éxito, otras no. También observamos lo contrario: cuando el docente permanece indiferente ante ese tipo de hechos (el caso de dos alumnos wichi, el juicio sobre chicos bolivianos ‘son así, no hablan’)

Pueden ser varias las causas. Nos interesa una realidad que a veces funciona como una de esas causas posibles: la diversidad lingüística. Afirmamos su existencia, frente a lo que dejan sentado algunas investigaciones acerca de que predomina el concepto de que la lengua es homogénea, o al menos esta condición se piensa como un objetivo a lograr por la mayoría de las personas encuestadas (López García) . Es fácil de verlo en los medios, donde los periodistas suelen recurrir a docentes de Lengua para preguntarles si se dice ‘de acuerdo con’ o ‘de acuerdo a’ y cosas parecidas, además de muchos espacios titulados “¿cómo se dice?”. Eso muestra la creencia en que las lenguas son *homogéneas* (es decir: que hay ‘una’ lengua).

La concepción de la lengua como sistema homogéneo y uniforme resultó funcional al modelo educativo de la modernidad y entre nosotros a la problemática que planteaba la ‘gran inmigración’. En defensa de ‘lo nacional’ –aquello ni indio ni inmigrante-, la idea caló hondo en nuestro sistema educativo, y a partir de un pedido de la RAE y su entonces Director, R. Menéndez Pidal, en época de Franco, se intentó en nuestras escuelas la restitución del uso de *tú* más otros rasgos de pronunciación y gramática. El Consejo Escolar dio directivas al respecto que evidentemente no prosperaron en la población, salvo en usos de los maestros, pero nos dejó ese ideal de ‘lengua única’, al punto de que la escuela prácticamente no fue impactada por los estudios de W. Labov en los ’60 ni de su discípula argentina B. Lavandera, con la publicación en 1984 de su libro *Variación y significado*, en el marco de la lingüística funcional. Allí Lavandera plantea la existencia

de *variaciones* como un fenómeno general y fácilmente observable, relacionado con la *creatividad* de los hablantes:

Visto dentro del *discurso*, el aspecto creativo del lenguaje deriva de la interacción del “sistema lingüístico” en su forma más abstracta con el “ejercicio de ese sistema”, lo cual implica la interacción con otra serie de conocimientos, que podemos seguir llamando lingüísticos, tales como el lugar del habla en una comunidad lingüística, la categorización de los hechos de habla, reglas generales de organización del discurso, con otros conocimientos no-lingüísticos, con aspectos psicológicos no-cognitivos y finalmente con todo el contexto relevante a una situación comunicativa. (op. cit. 12)

Pensar esa serie de ‘conocimientos’ con los que interactúa el lenguaje como abierta, no limitada, ya que gran parte de lo que la gente comunica no son significados referenciales sino sociales y expresivos (op. cit. 75), es lo que permite entender que todo lo que haga a vínculos, emociones, creencias, deja su impronta en la elección –consciente o no- que hace el hablante a partir de las formas alternantes o variaciones que se pueden dar en el uso. Afirmará la autora que la posibilidad y la existencia de variaciones es así una característica constitutiva esencial de las lenguas naturales:

la variación hace a la naturaleza del lenguaje, es funcional, y de hecho, dado el tipo de actividad que es la comunicación lingüística, sería la ausencia de variación en el sistema lingüístico lo que necesitaría explicación (op. cit. 12).

Lo muestra a partir de variaciones en el sistema gramatical,<sup>9</sup> el surgimiento de pidgins y otros hechos en los que es frecuente, además de *funcional*, encontrar diferencias con el uso supuestamente ‘correcto’. Dirá que todas esas sustituciones o alternancias

no son ni libres ni totalmente condicionadas por factores extra-lingüísticos, sino que reflejan una elección funcional de parte del hablante, dirigida a servir sus propósitos comunicativos (op. cit. 13/14).

Este tipo de ‘infracciones’ que se denomina *variación* y que consiste en *el uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso* (Martínez 2009: 33-38), puede darse tanto entre distintos integrantes como en una misma persona, en distintos momentos. El concepto de *variación*, nos dirá, no equivale a *error*, *incorrección* o *desvío* de *la norma*: son formas alternantes que coexisten en el uso, aunque algunas de las mismas estén claramente

---

<sup>9</sup> En especial la ‘correlación de tiempos’, sobre lo cual dirá una de nuestros principales estudiosos de la gramática: *la correspondencia de tiempos dista de ser obligatoria y su infracción permite interesantes contrastes* (Di Tullio 1997: 231/232),

estigmatizadas (*haya/haiga*). Esto último tiene que ver menos con aspectos lingüísticos en sí mismo –etimología, género, concordancia- que con los juicios que sobre ellos recaen dentro de una complejidad de hechos abarcados por las conformaciones culturales, siempre de naturaleza contingente (es decir, histórica). En efecto, los juicios no son definitivos: están aceptados oficialmente *adecúo, vos cantás*, ni universales, a lo que sumamos los cambios culturales que legitiman o deslegitiman usos.

Agreguemos que no todas las sociedades ni todas las épocas aceptan o rechazan el mismo grado de variabilidad, a lo que sumamos las diferencias individuales, la disposición para crear vocabulario nuevo o usar metáforas, situaciones especiales como la poesía, etc. (Hudson 1981, 24-25).

Hay quienes piensan que esa capacidad de muchas y distintas realizaciones enriquece a la lengua (Alatorre 1989). Otros opinan, por el contrario, que en la medida en que hay más hablantes, más cambios, la lengua se empobrece: ‘hay más hispanohablantes pero peores’, en palabras dichas en 2015 nada menos que por el director del Instituto Cervantes y exdirector de la RAE, Víctor García de la Concha. Desde otra mirada podemos decir que eso que llamamos “la lengua” –entendida como sistema homogéneo- no existe: lo que existen son *dialectos* o *variedades* (López Morales 1993, 40).

Pues bien: por lo que he podido ver, el mero concepto de *variaciones* está prácticamente ausente en nuestra escuela.

También está ausente en la escuela el concepto de *diversidad lingüística* como lo está también en los medios, a pesar de su impronta social no se lo menciona salvo en áreas especializadas. Sin embargo existe desde nuestros orígenes y es una condición de las lenguas: lo afirman B. Anderson (1983, 2007), Chomsky (1985), la española Martín Rojo (2003),<sup>10</sup> A. Martínez (2009), E. Bernárdez, J. del Valle, V. Unamuno, R. Hammel, el mismo A. Grimson. Tomamos este último autor, quien afirma: la diversidad lingüística existe, *es una construcción social contingente, histórica y situada, que puede usarse tanto para subordinar y dominar a los grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos* (77).

Entendemos que para que exista el diálogo educativo es necesario su reconocimiento positivo. Vimos que lo contrario genera una baja autoestima en quien habla diferente, que favorece la inhibición social, el silencio, el conflicto y rechazo de sus mayores. En relación con la misma hay otro tema importante y también ausente: los procesos de

---

<sup>10</sup> Dirigió un trabajo de investigación importantísimo, subsidiado por el Min. de Educ. y Deporte de Madrid

contacto de lenguas (podemos decir que en gran parte las lenguas originarias están vivas en la lengua oficial en esos contactos).

### **Cómo está pensado este libro**

Valoramos en mucho la importancia de la teoría y su poder explicativo pero nuestra propuesta es partir de lo fáctico: trabajamos con casos concretos, con situaciones protagonizadas por maestros y alumnos y también con nuestra propia experiencia, que tratamos de analizar y explicar dentro de un marco conceptual abierto y actualizado. Muchos de estos casos constituyeron desafíos a la interpretación en los que no estuvo ausente el placer de la búsqueda y del descubrimiento, al mismo tiempo que nos permitieron comprobar que la variación, lo diferente en el lenguaje, *no es solo bueno sino sabroso* (Alatorre 1989: 318).

Los casos que analizamos fueron problemas que intentamos resolver, buscando información sobre los hechos y objetos mismos cuando era necesario, analizando e interpretando las elecciones lingüísticas de los hablantes, mediante la reflexión, la búsqueda bibliográfica y la consulta, con todo lo cual tratamos de construir un puente entre investigadores, instituciones académicas y prácticas áulicas (además, no nos olvidamos de aquella frase dirigida a los maestros: “¡Los mismos chicos te enseñan!” de las Jornadas de cultura wichi, realizadas por Leonor Acuña).

Nuestro interés estuvo sobre todo en entender los hechos de lenguaje del día a día escolar, revisar las prácticas, cuestionar ciertas verdades naturalizadas que son contrarias a los fines educativos, como está previsto en el mismo diseño oficial. Y además del afecto hacia el niño, la comprensión y otras actitudes positivas, sostenemos la necesidad en el maestro de un conocimiento descriptivo claro de la lengua oficial, que es objeto de la enseñanza escolar.

Proponemos los casos como situaciones de aprendizaje que nos llevan a indagar en la teoría, incluso en otros saberes y, dada una situación casi siempre de presencia de lenguas (en plural), permiten comprender al otro (convivencia) y vuelven en un aprendizaje de la propia lengua que usamos, como es necesario y lo plantea la mirada cognitiva. Esto nos demuestra al mismo tiempo la necesidad de un mínimo conocimiento descriptivo de nuestra propia lengua por parte del docente, con una observación: notamos que, además de la falta de esto último, a menudo en el docente subyacen actitudes de temor (Freire) y otras negativas: etnocentrismo, prejuicios desvalorizantes del distinto, la mirada

discriminatoria, escasa información, así como también resabios del pensamiento conductista en educación.

Sistematizamos los temas por orden de complejidad. Los primeros capítulos se originan en simples usos puntuales (una palabra, un elemento gramatical) aparentemente anómalos o incorrectos, no todos bien resueltos. Sigue un caso más complejo en el que, prejuicio mediante y ligereza en el juicio (otro de los aspectos negativos de algunos docentes), se negaba a los chicos la competencia lingüística: para resolver este caso, que traemos aparte, necesitamos indagar en diversos aspectos del lenguaje.

Esto nos lleva, a partir de un encuentro con docentes y de la opinión de hablantes por Internet, a plantear el problema de la normativa, vinculado a secciones sobre el tema que traen los medios. Y si bien resulta justificable que se piense en el maestro como modelo de lenguaje ‘correcto’, tal como se lo suelen transmitir en su formación –por lo que siente sobre sí no solo el peso de las autoridades sino también de las familias- esto muchas veces se traslada a una actitud de intransigencia frente a lo que se considera error en el alumno (que muchas veces no lo es, como pudimos ver). No es nuestro propósito tomar una posición al respecto ni negar su importancia, pero sí observar que, antes de pensar en el mandato superyoico de la corrección, lo primero es cuidar que se dé el diálogo, para lo cual resulta imprescindible ‘la escucha’, aceptar y reconocer positivamente el habla de los chicos, por varias razones: en principio el error en sí es parte de todo aprendizaje; luego suele suceder que se considere error lo que entra dentro del concepto de variaciones y variedades, a veces por contactos o por la presencia de la lengua primera en el caso del situaciones de interculturalidad.

Justamente por esas razones en el los Marco General 2007 se indicaba aceptar hasta 3er. grado (incluida Inicial) las distintas hablas. Más allá de conservar este límite, notamos que esto no siempre se cumple y que por otra parte la aparición de elementos de otras lenguas no son valoradas con equidad. Cuando esto sí ocurren suele tener que ver con una actitud personal del docente, de donde queda clara la necesidad de incluir estos criterios en la formación.

Además de casos puntuales, presentamos la descripción etnográfica de clases: una en 3er Grado, donde se da un fracaso por el uso de parte de los chicos de una variación en el pronombre que la docente no logra interpretar, otra en 6to. Grado donde el problema es más bien una falta de adecuación temática de la clase y el método tampoco adecuado.

Otro estudio ya más prolongado fue el seguimiento durante el año escolar 1999 del proceso de alfabetización en 1er. grado al que nos referimos arriba. Este fue nuestro

primer trabajo sobre la temática. Nos proponíamos estudiar la incidencia de las diferencias fonológicas en la alfabetización y, como era de esperarse, la respuesta fue tal como la esperábamos: los chicos de familias migrantes, hablantes de quechua y guaraní, (también de español aunque en distintas variedades) no incorporaron la lectoescritura, como sí los chicos platenses (aunque no todos). Ocurrió que, como la mayoría de las escuelas, el método de alfabetización usado era el tradicional, que tiene como base lo fonológico. No se atendió especialmente a la diferencia cultural y tampoco se puso en práctica la propuesta constructivista, cuya base es el texto. Tampoco se atendió a las actitudes intragrupalas más allá de la mera anécdota, hubo una clara discriminación por lenguas y culturas. No hubo convivencia, a pesar de la muy buena disposición de la maestra los chicos de afuera no aprendieron a leer.

No solo leer, el lenguaje implica también el tema del silencio. Lo planteamos desde un pedido de socorro de una docente y otros hechos, en que el silencio proviene de la violencia simbólica.

Cuando se rompe el silencio, a veces tenemos el lenguaje de los jóvenes, lo que nos lleva a un tema muy socorrido como es el discurso ‘social’ sobre el lenguaje de los jóvenes, cuya validez intentamos cuestionar y al que nuestro aporte consiste en agregar opiniones de lingüistas, a quienes habitualmente no se los consulta. También se rompe el silencio con los pidgins, tal como lo hizo Lavandera en su libro, que los incluye. Podríamos considerarlos como un tipo de diálogo ‘translingüístico’ (Fabián Severo).

Para cerrar, nos interesó estudiar el tratamiento del tema en la LNE y documentos emanados de la DGCyE Pcia. de Bs. As. en el periodo 2007-2008 (publicado solo en edición e-book), además de referencias a creencias y discursos vigentes. Y como ni la escuela ni el lenguaje son entidades aisladas, por eso y “atando cabos”, en el último capítulo apuntamos a su vinculación con políticas lingüísticas y educativas.

La Plata 2022

#### TEXTOS CITADOS:

- ALATORRE (1989) *Los 1,001 años de la lengua española*. México, FCE.
- ARCHENTI (2012) “Inserción local, articulación social y estrategias comunicacionales en situación de migración”. Proyecto de Investigación, CEAMCRI, FPyCS, UNLP
- ARCHENTI y TOMÁS (2005) “Enfoques y perspectivas sobre alteridad y migración”. En *Nosotros y los otros. Una mirada antropológica y comunicacional...* En: *Tram[p]as*, Año 4 N° 42, FPyCS, UNLP, (8-19)
- ARISTIZÁBAL (2015) “¿Cómo debería ser la escuela del futuro?” *Rev. Brando* N° 112, 7/15 (74-78).
- ARNOUX y BEIN (2004) “Dar con su voz. Discusiones en torno a “El idioma de los argentinos” de Jorge Luis Borges”. En *Rev. Tram[p]as*, FPyCS, UNLP, Año 3, N° 26 (8-19)
- BÁEZ (2008) Proyecto de alfabetización de Sordos. [http://www.sitiodesordos.com.ar/c\\_skliaar\\_1.htm](http://www.sitiodesordos.com.ar/c_skliaar_1.htm)
- BERNÁRDEZ. (2001) *¿Qué son las lenguas?* Madrid, Alianza Editor.
- BOURDIEU (2000a) “Lo que significa hablar”. En *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo, 95-111

- BOURDIEU (2000b) "Sobre el poder simbólico", en *Intelectuales, política y poder*, trad. A. Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba,
- DEL VALLE (2015) "[Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica](http://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/35824/37470)". <http://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/35824/37470>
- DI TULLIO (1997) *Manual de gramática del español*. 2da. ed. Buenos Aires, Edicial.
- DÍAZ-FERNÁNDEZ (2010) (Ed.) *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén, educ. 189-218
- FLORES FARFÁN y MUYSKEN (1996) "Lenguas en contacto en Iberoamérica: México y los Andes Centrales". En *Signo&Seña* N° 6, FFyL, UBA, 29-69
- FREIRE (1993). Entrevista. <http://materiales-gep.blogspot.com.ar/2008/11/entrevista-paulo-freire.html>
- FREIRE e SHOR (2014) *Miedo y osadía*. Buenos Aires, Siglo XXI. (1ra. ed. ptg. 1987)
- GARCÍA JURADO y ARENAS (2005) *La fonética del español*. Buenos Aires, UMSA.
- GRIMSON (2012) *Los límites de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI
- HERAS et als (2005) "Las aulas escolares como zonas ambiguas, micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro". En *Perfiles educativos* v.27 n.109-110, IISUE, UNAM
- HERAS MONNER SANS (2012) "La escuela que queremos ¿Para qué sirve la escuela en el mundo que buscamos, deseamos y soñamos?" <http://familiasxlaescuela.org.ar/blog/>
- HUDSON (1981) *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- LAVANDERA (1984) *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- LOPEZ GARCÍA (2022) Encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan – (1996)
- LÓPEZ MORALES. (1993) *Sociolingüística*. Madrid, Gredos, 2da. ed.
- LOPRETO (2011) "Diversidad cultural y lingüística en educación". En *Rev. Novedades educativas*. Año 23, N° 244, Buenos Aires, Noveduc. 12-15
- LOPRETO (2013), "Relato de experiencias Hablas en el aula". Buenos Aires, 2º Congreso Internac. de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLOM II).
- LOPRETO y MÁRQUEZ (2000) "La escuela y la diversidad lingüística". Actas Congreso SAL UNMP.
- LOPRETO, ROSBOCH, FERNÁNDEZ y REZZÓNICO (2004) "La escuela entre la imposición de tendencias hegemónicas y la emergencia de la diversidad", En *Anuario de Investigación* 2004, FPyCS, UNLP.
- LOPRETO, ROSBOCH y REZZÓNICO (2007) "Las lenguas y la comunicación en contextos de diversidad sociocultural. Estudio de casos en escuelas platenses". En *Voces de la Educación Superior*. E-Book (264-273) <http://www.laramadigital.com.ar/wp/>
- MANSILLA (1967) *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires, CEAL (1ra. publ. 1870)
- MARTÍN ROJO (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Inv. y Doc. Educativa .
- MARTÍNEZ (Coord) (2009), *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.
- MARTÍNEZ SARASOLA (1992) *Nuestros paisanos, los indios*. Buenos Aires, Emecé.
- MATURANA (2015) Charla Magistral: "Educación, ética y democracia". [Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones](http://www.uchile.cl/multimedia/111150/charla-del-profesor-humberto-maturana), <http://www.uchile.cl/multimedia/111150/charla-del-profesor-humberto-maturana>
- MÚGICA Y SOLANA (1989) "Lingüística y Educación". En *La gramática modular*. Bs.As.Hachette, 187-199).
- PUIGGROS (1995) *Volver a educar*. Buenos Aires, Ariel.
- PINEAU (2013) "Carta del 20/08/2013". <https://www.facebook.com/FamiliasxlaEscuela>
- REQUEJO (1995) "Alfabetos sociales, identidad lingüística y aprendizaje escolar". CERPACU, UNT. Rosario, Material de Apoyo a la Capacitación Docente
- RUMIÑAWI (2001) "¿Cómo se analiza una relación interlenguas?" C.I.L.NARDI, ICA
- SEVERO. (2015) "Portunholando", discurso de apertura del 16º Congreso Brasileiro de Profesores de Espanhol, 29/7/15, Univ. Fed. de San Carlos, San Pablo, Brasil
- TOURAINÉ (1998) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, FCE
- Documentos y sitios web:**
- (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria, Gob. Pcia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Primer Ciclo. Vol 1. 1ra. edic. La Plata, DGCyE. En <http://www.abc.gov.ar>
- (2008) "Prácticas del Lenguaje". Diseño Curricular para la Educación Primaria. Prov.BA 34-36, 94-169.
- (2008) "Las fronteras nacen en la escuela" en Portal ABC <http://www.abc.gov.ar>
- [www.unidadenladiversidad.com.ar](http://www.unidadenladiversidad.com.ar). Programa informativo sobre la lengua castellana
- [www.otosenred.com.ar](http://www.otosenred.com.ar)
- <http://www.hablasenlaaula.blogspot.com>